

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»

37.03.01 «Психология»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему: **Коррекционно-развивающая работа по развитию внимания**
младших школьников

Студент(ка) Рахматуллина О.С. _____
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель к.псих.н., профессор Э.Ф. Николаева _____
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой: к.псих.н., доцент Е.А. Денисова _____
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« _____ » _____ 20__ г.

Тольятти, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ПРОБЛЕМЫ ВНИМАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ.	
ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	7
1.1. Теоретический анализ проблемы внимания в психологии как особого психического состояния личности. Подходы и взгляды на проблему внимания.....	7
1.2. Проблема развития внимания в онтогенезе. Особенности внимания в младшем школьном возрасте.....	13
1.3. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа во внеурочной деятельности как условие развития внимания.....	19
Выводы по первой главе	24
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	27
2.1. Организация и подбор методик исследования.....	27
2.2. Эмпирическое исследование внимания детей младшего школьного возраста.....	29
2.3. Апробация коррекционно-развивающей программы развития внимания младших школьников во внеурочной деятельности.....	41
2.4. Анализ динамики показателей произвольного внимания у детей по результатам их участия в коррекционно-развивающей программе.....	47
Выводы по второй главе	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
БИБЛИОГРАФИЯ	59

ВВЕДЕНИЕ

Младший школьный возраст в возрастной психологии характеризуется как возраст, где меняется ведущая деятельность. Ребенок от свободной игровой деятельности переходит в целенаправленную, специально организованную учебную деятельность и спонтанный характер обучения становится реактивным [12].

Переход к школьному обучению всегда представляет определенные трудности, преодоление которых зависят от психологической готовности ребенка-дошкольника к обучению в школе - мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и коммуникативной.

В 2011 году в России был введен Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, который определил требования к структуре, результатам освоения и условиям реализации образовательной программы. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе данного Стандарта, выдвинул новые цели и результат образования на начальном этапе – это развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий средствами знаний, навыков и умений [1].

Реализация поставленных задач требует повышения эффективности обучения, что приводит к необходимости изучения факторов, влияющих на него. Психологическое сопровождение внедрения Стандарта в начальное образование позволило выяснить тот факт, что учителя начальных классов важнейшим параметром успешности обучения считают поведение ребенка на уроке, рассматривая его с точки зрения функции внимания.

Современные исследования отмечают тот факт, что при усвоении знаний нарушение функций внимания занимают одно из основных мест. Именно в этом и есть актуальность темы нашего исследования, направленного на выявления особенностей внимания учащихся и

своевременной корректирующей работы по развитию свойств внимания в процессе внеурочной деятельности.

Изучению внимания всегда уделяли самое большое внимание в психологии в связи с тем, что отмечали зависимость качества деятельности от данного психического явления. В работах великого русского педагога-психолога К.Д. Ушинского отмечается, что: «Внимание есть единственная дверь нашей души, через которую непременно проходит всё из внешнего мира, что только входит в сознание» [41].

В отечественной психологии внимание рассматривалось в рамках культурно-исторического подхода [12], деятельностного подхода [27], психологии установки [44] и др.

В исследованиях последних десятилетий, особый интерес представляют работы, в которых отмечается, с одной стороны, высочайшая значимость экспериментальных исследований внимания, а с другой, отмечается отсутствие единого подхода к определению понятия внимание. Недостаточно изучена принадлежность внимания к определенной психической реальности (так и не определено окончательно, познавательный психический процесс ли это, психическое состояние, самостоятельный психический процесс или внимание есть принадлежность восприятия) [20, 50, 53].

При всех вышеназванных противоречивых характеристиках внимания необходимо сделать вывод о том, что требуются серьезные теоретические исследования, которые привели бы к единому мнению сам факт такой психической реальности, как внимание. С позиции практики остается констатировать, что эти противоречия плохо сказываются на содержании практических исследований, но это не говорит о том, что их нужно прекращать.

Все существующие эмпирические исследования особенностей внимания детей, начиная с младенческого возраста, подчеркивают тот факт, что внимание является динамическим показателем всех психических

процессов, основой успешной познавательной деятельности. Внимание дает возможность избирательно и полноценно воспринимать окружающий мир, управлять своими психическими процессами и быть условием успешной деятельности в любом возрасте.

При этом необходимо отметить, что внимание человека не появляется сразу в развернутой произвольной форме, поэтому очень актуальным является проблема развития внимания в онтогенезе. Необходимо выявить, как происходит переход от ориентировочных реакций ребенка к сложным произвольным формам управления своей психической реальностью. Это становится возможным только в дошкольном возрасте в процессе игровой деятельности.

В младшем школьном возрасте произвольность высших психических функций становится основным новообразованием личности, показателем нормативного психического развития. Но, необходимо отметить, что спонтанного перехода к произвольности не происходит, поэтому развитие внимания требует создания специальных организованных условий, с одной стороны, а с другой, обращение внимания на неполноценное проявление отдельных свойств внимания у учащихся, чтобы своевременно проводить развивающую и коррекционную работу по развитию свойств и качеств внимания.

В связи с вышесказанным, **целью** нашего исследования является определение условий развития внимания у младших школьников.

Объект исследования: внимание младшего школьника.

Предмет исследования: коррекционно-развивающая работа по развитию внимания младших школьников.

Изучив теоретические источники по теме исследования, нами была выдвинута следующая **гипотеза:** мы предполагаем, что специально организованная работа, реализующаяся во внеурочной деятельности, состоящая из специальных упражнений, требующих волевого сосредоточения, будет положительным условием для развития свойств

внимания младших школьников, необходимых для эффективной учебной деятельности.

Задачи исследования:

1. проанализировать теоретическую литературу по проблеме исследования.
2. выявить уровень развития внимания у младших школьников.
3. апробировать коррекционно-развивающую программу для развития внимания у младших школьников во внеурочной деятельности.
4. проанализировать полученные результаты.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие методы исследования:

- теоретический анализ;
- диагностические методы;
- методы математической статистики.

Исследование проходило на базе ГБОУ СОШ № 51 во 2 «В» классе.

Практическая значимость исследования. В процессе школьного обучения особенно быстро начинают развиваться многие познавательные процессы учащихся. Но для развития такого психического состояния, как внимание и все его свойства, обеспечивающего успех учебной деятельности, требуется дополнительная работа, которая не может полностью осуществляться на уроках. Включение специальных программ развивающего и корректирующего характера во внеурочную деятельность будут давать положительную динамику в развитии произвольности, в сосредоточенности, длительности сохранения внимания, в расширении его объем и положительно влиять на общую работоспособность.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМЫ ВНИМАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ. ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

1.1. Теоретический анализ проблемы внимания в психологии как особого психического состояния личности. Подходы и взгляды на проблему внимания

Психология внимания - одна из областей психологии, в рассмотрении которой у психологов до сих пор нет единого мнения. Существует множество позиций, утверждающих, что внимание нельзя рассматривать как независимый психологический процесс, в других исследованиях наоборот полагают, что внимание независимое психическое состояние. Рассматривая сложную систему психической реальности человека, можно заметить, что нет такого феномена в психологии, в которую не было бы включено внимание.

Длительное время проблема внимания изучалась в русле проблем психики и сознания, которые до сегодняшнего дня трактуются очень разнообразно, если рассматривать их в плоскости разных подходов. Это и теории отражения, теории функциональных систем, теории информационно-энергетического единства. То же происходило и с проблемой внимания.

Если рассмотреть историю изучения внимания в мировой психологии, то можно отметить, что представители, например, когнитивной психологии описывают внимание как отдельное психическое явление, как блок селекции информации, как определенный накопитель человеческих ресурсов, как блок управления всеми психическими процессами, как человеческую возможность активного предвосхищения [9, 20].

В. Вундт [11] для изучения внимания применял «стимул-реактивные» подходы. Он выделил, что простые реакции на зрительный и слуховой стимулы зависят не только от особенностей внешних стимулов, но и от того, какое отношение возникает у человека к восприятию этого стимула. Простое вхождение стимула с определенным содержанием в сознание В. Вундт назвал восприятием, а явление, когда происходит «фокусировка ясного сознания» - вниманием. Последователи В. Вундта, такие как Э. Титчер и Т. Рибо [20], так

же изучающие специфику сознания, в своих исследованиях отмечали наличие такого психического явления как внимание. Э. Тетчер называл его состоянием сознания, обеспечивающим умственному труду наилучшие результаты. Т. Рибо связывал роль внимания с регуляцией идеомоторных движений, которые человек выполняет при восприятии и представлении объектов. Внимание, с его точки зрения, это умственное состояние, которое может быть исключительным или преобладающим. Очень интересная трактовка внимания у У. Джемса. Он говорит: «Каждый знает, что такое внимание. Это удержание в сознании в ясной и яркой форме объекта, который как кажется, принадлежит к нескольким одновременно возможным объектам или последовательностям мыслей. Его сущность состоит в направленности, концентрации сознания...» [2].

Можно отметить, что в зарубежной психологии нет единого подхода к пониманию сущности и содержанию внимания, есть субъективные оценки этого явления, сделанные в русле собственных исследований.

В российской науке, посвященной исследованию внимания, нельзя не отметить вклад отечественных физиологов, таких как И.М. Сеченов, И.П. Павлов, А.А. Ухтомский. И.М. Сеченов, рассматривая законы рефлексов головного мозга, считал, что внимание также рефлекторно, вызывается определенными воздействиями внешней среды, а заканчивается мышечным движением, которое ответно и вызвано поступившим из среды стимулом. Сеченов И.М. также отметил отдельно сосредоточенность, которая, по его мнению, обеспечивает более эффективное восприятие внешних стимулов. Он считал, что то, что у человека есть возможность управлять своими движениями, является заслугой устойчивости и сосредоточенности внимания. Таким образом, в науке определилось мнение о рефлекторности внимания, а, как известно, рефлекс есть ответ на воздействие внешнего мира, который заканчивается мышечным напряжением и движением. Анализируя природу сосредоточенности, И.М. Сеченов сделал вывод, что она начинается с более качественного восприятия, которое возможно посредством

«приспособления рецепторов» при устойчивых ответных мышечных движениях. Если говорить о детских возрастах, то можно сделать вывод, что ребенок, все лучше управляя своими движениями, развивает и устойчивость внимания [13, 49]. Вслед за И.М. Сеченовым, И.П. Павлов, изучая рефлекс головного мозга, сделал вывод о том, что внимание человека напрямую связано с законами взаимной индукции нервных процессов. Суть этого закона в том, что два нервных процесса - торможение и возбуждение – существуют и функционируют взаимообразно. При возбуждении отдельных участков мозга тормозятся другие, например, при возбуждении по коре, тормозятся отдельные участки подкорковых зон. Относительно внимания, этот механизм обеспечивает устойчивость и концентрацию нервных процессов за счет возбуждения от стимулов, поступивших на подкорковые зоны [3].

А.А. Ухтомский внес огромный вклад в изучение внимания благодаря открытому им закону доминанты. Принцип доминанты гласит, что под влиянием различных стимулов вызывается относительно устойчивый очаг возбуждения в определенных центрах мозга. Все следующие стимулы, приходящие из вне, только усиливают его, в то время как других отделах нервной системы развивается торможение. Он считал, что именно принцип доминанты физиологически обеспечивает и одновременно объясняет физиологический механизм внимания [49].

В отечественной психологии проблема внимания рассматривается в поле культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Он рассматривал психологическую природу внимания, роль внутренней и внешней установки на внимание, физиологические корреляты внимания, связь внимания с апперцепцией, проблему внимания и рассеянности. Говоря о рассеянности с точки зрения житейского подхода, Л.С. Выготский отмечал, что рассеянность есть противоположное состояние вниманию, но в тоже время рассматривал и вторую сторону рассеянности. Он писал, что рассеянность – есть сосредоточенность, но на том, что не явно определено. «...Рассеянность

ученого, рассеянность исследователя всегда означает необычайную собранность его мысли в одной точке. В этом смысле с научной точки зрения правильно будет говорить не о воспитании внимания и борьбе с рассеянностью, но о правильном воспитании того и другого вместе» [12]. Также Выготский Л.С. анализировал проблему внимания с точки зрения культуры. Он считал его продуктом именно культурного развития человека, в процессе которого происходило развитие и становление высших психических функций. То есть, он считал, что внимание и природно и культурно одновременно, то есть приобретено человеком и управляемо им, благодаря волевым процессам.

В более поздних отечественных исследованиях последователей Л.С. Выготского внимание анализируется как деятельность, которая рассматривается с тех же позиций деятельности и имеет те же компоненты (деятельность, действия, операции), а так же и управляется теми же законами. Именно основываясь на этой точке зрения, П.Я. Гальперин считал, внимание – это элемент комплекса ориентировочно-исследовательской деятельности, благодаря которому возможен фокус на содержании образа и контроль за ним. Особым отличием внимания, он считал, является то, что оно отличается от других продуктивных действий, так как не завершается особым конечным продуктом. С.Л. Рубинштейн, как представитель деятельностного подхода, развивая мысль Гальперина П.Я., указывал, что внимание – это обязательный и необходимый компонент всякой деятельности, включая познавательную, так как она без него вообще не состоится в своем эталонном варианте завершенности [41]. В исследованиях Н.Ф. Добрынина внимания определяется с позиций направленности и сосредоточенности психической деятельности человека на значимых объектах.

Предложенный анализ показал множественность точек зрения на проблему внимания, их можно было бы продолжать, но, стоит отметить одни из последних исследований, посвященных вниманию. Они также

подтверждают противоречивость в толковании внимания как психического явления. Прежде всего, это исследования Н.И. Чуриковой, которая провела серьезный анализ всех современных подходов к проблеме внимания и раскрыла кризисное состояние этой проблемы. Она считает, что существование громадного количества фактов, моделей, теорий не позволяет практически осмыслить и усваивать это явление. Чурикова Н.И. [53] приводит анализ двух серьезных теоретических работ Ю.Б. Дормашева и В.Я. Романова [20], а также книгу М.Ф. Фаликмана [50], которые посвящены анализу существующей до сих пор проблеме внимания. Ее исследования позволили сделать вывод о том, что в современной науке о внимании:

1) Во-первых, до сих пор нет общепринятого определения, что говорит о том, что до сих пор не выделены основные и устойчивые признаки внимания. Она иллюстрирует и тем самым обосновывает этот вывод, ссылаясь на работу М.В. Фаликмана [50], где приведены такие толкования внимание как:

- направленности и сосредоточенности психической деятельности (Н.Ф. Добрынин),
- механизм связывания отдельных признаков в образе целостного объекта (Э. Трейсмэн),
- процесс апперцепции и его результат (В. Вундт),
- сенсорная ясность (Э. Титченер),
- фундаментальное и продуктивное проявление ведущего уровня организации деятельности (Ю.Б. Гиппенрейтер),
- функция умственного контроля (П.Я. Гальперин),
- целесообразная функция организма, моментально улучшающая условия восприятия или познания (Н.Н. Ланге).

Эти различные толкования не все, которые существуют на данный момент в науке и это действительно осложняет многие прикладные исследования, а особенно представляет сложность для практических

психологов, задача которых развивать и формировать внимание человека, но не определено – формировать процесс, или свойство, или состояние.

2) Во-вторых, нет единого понимания о самостоятельности данного феномена - когнитивный процесс это, или психическое состояние, или это психическая деятельность человека в целом.

3) В-третьих, существует различная трактовка самого термина, что приводит к тому, что одни и те же феномены обозначаются разными терминами, что определяет их в разные категории и становятся отдельными понятиями. Несмотря на указанную теоретическую сложность, на данный момент принято рассматривать в нескольких, присущих ему, категориях (Таблица 1).

Таблица 1.

Критерии внимания.

ВНИМАНИЕ	Функции внимания	активизация нужных и торможение ненужных в данный момент психологических и физиологических процессов	
		обеспечение целенаправленного отбора информации в соответствии с актуальными потребностями	
		обеспечение избирательной и длительной сосредоточенности психической активности на объекте или деятельности	
	Виды внимания	<i>по предмету деятельности</i>	сенсорно-перцептивное
			интеллектуальное
			двигательное
		<i>по направленности активности</i>	внешне направленное
			внутренне направленное
		<i>по характеру отраженных связей</i>	Эмпирическое
			Теоретическое
		<i>по ведущему анализатору</i>	Зрительное
	Слуховое		
	Свойства внимания	Избирательность	
		Объем	
		Распределение	
Концентрация			
Устойчивость			
Переключаемость			

Как было уже сказано, в различных теоретических подходах ученые останавливаются на отдельных проявлениях внимания – поступление и

удержание восприятия информации, регуляция и контроль деятельности, состояние сознания. Обще говоря, внимание позволяет выполнять задачи по поиску и отбору информации, осуществлять функционирование программ действий и контролировать их протекание [31, 29].

Итак, анализ существующих концепций и подходов к трактовке проблемы внимания показал сложность теоретического обоснования любого эмпирического исследования в силу противоречивых взглядов на саму проблему и противоречия внутри проблемы. В тоже время подтверждается тот факт, что внимание необходимое физиологическое условие для организации отражательной деятельности мозга. Было отмечено, что внимание не имеет собственного психологического продукта, как его имеют процессы ощущения, восприятия, памяти, мышления и т.д.

1.2. Проблема развития внимания в онтогенезе. Особенности внимания в младшем школьном возрасте

Говоря о внимании, наука изучает его с разных сторон. Отдельно ученых интересует вопрос развития его, онтогенетические изменения, изменения всех его категорий и свойств. Отдельный интерес вызывают факторы и условия, в которых внимание достигает своих высших возможностей.

Под развитием обычно понимают процесс достижения того, чего ранее не было или не наблюдалось. Развитие считают закономерным, необратимым и целенаправленным процессом изменения, в результате которого происходит изменение качественных показателей [39].

В отношении внимания это касается изменения его свойств, расширение возможностей, сознательная регуляция и пр. обычно в онтогенезе внимание приобретает характеристики устойчивости, его концентрации, переключаемости с объекта на объект и увеличение объема внимания.

По мере становления психики внимание переходит от врожденных особенностей и возможностей к социально и культурно приобретенным формам и видам. Так, говорят о появлении произвольности внимания, социальности внимания и пр. Здесь также необходимо отметить, что возможен естественный ход развития внимания, а может внимание развиваться искусственно, т.е. развитие благодаря целенаправленному формированию. Основной характеристикой естественного пути развития является связь этого процесса с созреванием мозга и присвоением опыта. При искусственном развитии обычно на процесс развития активно влияют специальными приемами или посредством создания условий. Если сравнивать эффективность результатов естественного развития и искусственного, то первое приводит к устойчивым результатам и определяет степень развитости, в то время как другое характеризуется неустойчивостью и необходимостью его регулярного подкрепления [14, 7, 21].

Онтогенез внимания имеет определенные стадии – от непосредственного, которое проявляется в виде ориентировочных рефлексов у младенцев, до полноценного произвольного внимания у старших дошкольников [44, 52]. Именно оно развивается в дальнейшие периоды становления личности.

Детские психологи насчитывают 6 стадий, через которые проходит внимание в онтогенезе. О первой мы уже сказали.

На второй происходит расширение возможностей внимания и уже отмечаются реакции, не связанные с рефлекторной деятельностью, н-р, наблюдение за движущимся объектом и дифференциация этих объектов. Появляется сосредоточение и признаки познавательного интереса.

Третья стадия тоже разворачивается на первом году жизни. Она характеризуется появлением интереса к окружающему миру и способностью управлять телом. Внимание обеспечивает более сложные формы поведения, разумные реакции, а речевое развитие с одной стороны развивает внимание, с другой стимулирует развитие речи и мышление ребенка. Если говорить о

характере внимания, то оно неустойчиво, диффузно, практически не распределяется и с трудом переключается. Объем внимания не велик, но расширение сферы активности ребенка и его непосредственный интерес, активно увеличивают его.

Четвертая стадия характеризуется появлением произвольности и первичной волевой регуляции действий. Это происходит уже на втором-третьем году жизни ребенка и такой прогресс возможен преемственностью этапов детского развития.

На пятой стадии, когда ребенок активно управляет телом и пользуется речью, у него проявляется возможность управлять и вниманием. Эгоцентрическая речь, характерная для этого периода переходит во внутренний план, что стимулирует регуляцию мышления детей, которое возможно уже благодаря внутреннему вниманию. Если говорить о качественных изменениях внимания к этому этапу развития, то можно выделить большую концентрацию, устойчивость, опосредованность, произвольность и даже предпосылки послепроизвольного внимания. Игровая деятельность, как ведущая, способна естественно решать эти задачи, легко стимулируя эффективность внимания.

Шестая стадия – это стадия произвольности и регулируемости внимания. Такого качества внимание ребенка достигает уже к старшему дошкольному возрасту. Важным моментом в развитии является интеллектуализация внимания, то есть, внимание способно отвлечься от чувственного содержания и переключиться на связи, устанавливаемые при помощи мышления. Происходит резкое увеличение объема внимания. Если взрослый человек может сосредоточить внимание примерно на семи объектах, то ребенок этого возраста удерживает три, причем вполне детализировано и полно. Конечно, внимание ребенка еще не устоявшееся и если говорить о незнакомых ему явлениях или предметах, то внимание уже не так продуктивно. Часто это выражается в сложностях детализации и «спутывании» воспринимаемых объектов [7, 33, 35].

Изучая внимание ребенка, особо выделяли его устойчивость. Изучение происходило в ходе игр, и было выявлено, что продолжительность игры указывает на развитие устойчивости внимания. Так, во второй год жизни игра длится примерно 20 минут, на третьем уже 27 мин, а в 3-4 года длительность игры возрастает до 50 мин, а в следующие годы уже 83 мин (пятый год жизни) и 96 мин (шестой год жизни).

Также возрастают и показатели концентрации. Изучалась она по количеству отвлечений ребенка во время игры в установленное время (в эксперименте время устанавливалось 10 мин). Была выявлена следующая динамика – 3,7 отвлечений у детей третьего года жизни до 1,1 отвлечения у детей шестого года жизни. Следует сказать, что это не говорит о полной произвольности внимания ребенка. Еще и в школьном возрасте оно остается непроизвольным и нестабильным. В старших возрастах удержание внимание происходит за счет стараний (волевых усилий) и мотивации. Именно это позволяет говорить специалистам о готовности ребенка к учебной деятельности [35].

Установлена связь внимания с эмоционально-волевой сферой ребенка и его индивидуальными особенностями. Сангвиники подвижны и могут быть невнимательными, флегматики узко сосредоточены, меланхолики истощаемы и как следствие теряют продуктивность. Также значимы для внимания здоровье и состояние ребенка [13].

Для внимания младшего школьника все еще характерно непроизвольное внимание, напрямую связанное с интересом, яркостью стимулов, их новизна [14]. Ему сложна волевая регуляция и наглядно-образный характер мыслительной деятельности компенсирует низкую продуктивность внимания посредством возможности опоры на реальные объекты при необходимости их анализа и синтеза.

Произвольность развивается вместе с мотивацией. Воля слаба, а значимые мотивы, например, высокая оценка, похвала педагога, поддерживают активность и целенаправленность учебной деятельности.

Объем внимания младшего школьника меньше, чем у взрослого человека, а распределение внимания еще слабое. Так, в исследованиях А.К. Марковой, А.Г. Лидерса, Е.Л. Яковлевой установлено, что объем внимания детей 8 - 9 лет - объем внимания 2 - 5 единиц (среднее - 3), 10 - 11 лет - объем внимания 3 - 6 единиц (среднее - 4), 12 - 14 лет - объем внимания 3 - 7 единиц (среднее - 5) [31].

В младшем школьном возрасте происходит активное развитие всех психических процессов. Наиболее развитыми у них являются непосредственные (ощущение, восприятие), а все другие становятся более качественными, зрелыми и продуктивными. Но, во многом еще сохраняется детскость их мышления и произвольность всех процессов. Им сложен последовательный и системный анализ свойств и качеств предметов, явлений окружающей среды, затруднены возможности синтеза, но повышается качество наблюдения, что приводит к совершенствованию восприятия ребенка. Оно становится целенаправленным. Тоже можно сказать и о внимании младшего школьника – происходит переход от непосредственного реактивного внимания на преднамеренное, соответствующее задаче, внимание, т.е. произвольное.

В связи с возрастной физиологической особенностью функционирования нервной системы, у ребенка пока еще слабы процессы торможения и устойчивое возбуждение в определенных зонах коры головного мозга у них затруднено. Хотя, для первоклассника удерживать внимание 30-35 минут уже вполне возможно, а вот в третьем классе он способен уже быть продуктивным в течение 40-45 минут [37].

Большую роль в развитии внимания играет организация условий. Педагогический процесс способен регулировать активность ребенка, управлять и стимулировать развитие его психических процессов. Так, если педагог не может создать условия для того, чтобы два непересекающихся процесса – детский непосредственный интерес, который неустойчив и быстро переключаем, и последовательные связанные по смыслу и логической

преемственностью знания – пересеклись благодаря его педагогическим профессиональным навыкам, то эффективность учения будет очень низкой [38]. Педагог организует среду и жизнь ребенка в образовательной среде, таким образом, чтобы эти две линии пересеклись. Он активно вмешивается в процессы протекания детских интересов и воздействует на них таким же способом, каким он влияет и на все поведение детей.

В период младшего школьного возраста развитие произвольного внимания является значимым достижением для ребенка, а также показателем его соответствия нормам развития. Здесь происходит формирование волевых качеств личности и умственное развитие ребенка.

Таким образом, внимание имеет целостный и объединяющий характер. От его развития и качества функционирования зависит целостность восприятия и понимания ребенком мира, других людей, самого себя. Учебная деятельность является важным условием и фактором психического развития ребенка, развития его познавательной деятельности, произвольности всех процессов и регуляции деятельности.

Условиями и факторами успешного развития являются общепедагогические принципы, такие как системность, последовательность и пр., а также специальные приемы, позволяющие внести яркость, эмоциональность, разнообразить процесс учения, но с сохранением его ясности, последовательности, преемственности и логичности.

1.3. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа во внеурочной деятельности как условие развития внимания

Теоретический анализ проблемы внимания и его особенностей в онтогенезе, проведенный нами, четко продемонстрировал значение этого феномена для эффективной деятельности и для общей продуктивности человека.

Особенно важным внимание становится для детей, начинающих учебную деятельность. Как известно, она не представляется возможной без активного, т.е. произвольного, внимания, однако в этом возрасте оно еще во многом спонтанно, обусловлено непосредственным интересом, личной значимостью или степенью вовлеченности ребенка в тот или иной процесс. Характер учебы же требует сосредоточения, целенаправленного внимания, способности удерживать его нужное время на определенном предмете или объекте [5].

Научные исследования внимания подтверждают необходимость специальной целенаправленной работы специалистов, педагогов и психологов, направленной на развитие произвольного и послепроизвольного внимания, а если необходимо и его коррекции.

Основные критерии качественного и сформированного внимания младшего школьника выражаются опосредованно, т.е. отражаются в качестве и точном выполнении действий, на которые и направлено внимание. Образы воспринимаемых объектов становятся четкими и, как следствие, ясными для их обработки и понимания, за этим следует и более качественная мыслительная деятельность ребенка – мышление становится последовательным, легко устанавливаются преемственности и причинно-следственные связи, облегчается обобщение и категоризация изучаемых явлений и предметов [14, 19].

Для практических психологов образования в этом ракурсе актуальным становится вопрос о методах, средствах, способах и условиях, которыми и в которых можно развивать и корректировать внимание младшего школьника.

Для того чтобы развивать и корректировать такой неоднозначный и сложный психический феномен, не имеющий собственного продукта, как внимание, необходимо четко понимать и различать варианты, виды и признаки нарушения внимания [21].

Основными признаками нарушения являются отвлекаемость, рассеянность ребенка, подвижность или, напротив, инертность его внимания.

Любое нарушение предполагает наличие какой-либо патологии. Для внимания такими патологиями могут быть изменения избирательности, направленности, легкая отвлекаемость на любые раздражители и пр. Классически, к видам нарушения внимания относятся [46]:

- отвлекаемость,
- подвижность,
- гиперактивность,
- инертность,
- сужение объема внимания,
- неустойчивость внимания при низкой его концентрации.

Для практического психолога, целью которого является обеспечение психического и психологического развития ребенка, предупреждение нарушений развития или их коррекция, важным вопросом становится осмысление методов такой работы и формой их организации, которые приводили бы к эффективному решению профессиональных задач [21].

Любая профилактическая и коррекционно-развивающая работа начинается с диагностики того психического явления, которое выбрано мишенью работы. Это относится и к программам развития психологом качественно нового внимания у младших школьников.

Диагностика внимания представляет собой систему процедур, в ходе реализации которых будет получено четкое представление о характере, свойствах и видах внимания, а так же степени его развитости.

К средствам диагностики внимания можно отнести методы, позволяющие получить информацию о распределении внимания, его концентрации, объема, устойчивости и его переключаемости [55].

Так, для получения информации о способности детей распределять внимание, используют такие методы как «Расстановка чисел», «Поиск чисел» и др. Всех их объединяет задача, которая поставлена перед ребенком, и представляющая собой необходимость что-то распознать, упорядочить. Причем это действие ребенок должен совершить в указанное время и его ограничивают в помощи удержания внимания. Так, например, ребенку не позволяют пользоваться при поиске и расстановке пальцами рук, карандашами, т.е. он должен концентрировать внимание только посредством визуального поиска.

Такие задания, как «Перепутанные линии», «Найди дорогу» и пр. дают информацию о способности ребенка концентрироваться. Объем внимания изучают путем методик «Крестики», а методика «Корректирующая проба» (тест Бурдона) и тест «Таблицы Шульце» позволяют изучить и объем, и устойчивость, и концентрацию внимания. Методика «Красно-черная таблица» и арабско-римские таблицы выявляют переключаемость внимания [37].

Таким образом, внимание можно изучить также посредством особой деятельностью ребенка, где результативность сделанного и время, затраченное на выполнение задания, покажут основные характеристики изучаемого феномена.

Следующим важным вопросом для практических психологов и педагогов является проблема развития и особенно коррекции внимания. В этом направлении сегодня существуют различные взгляды. Так, М.Р. Битянова, считает, что развивать внимание можно только, широко включая все психические процессы, обеспечивающие познание ребенка [4]. Такой подход поддержан многими практическими психологами, так как он основан

на научных взглядах на проблему внимания, его физиологические механизмы, функции и актуальное проявление (в деятельности).

На сегодня разработано и апробировано множество программ развития и коррекции внимания, которые включены в систему общего психического развития детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста. Все они построены по принципу последовательности, системности, целенаправленности и реализуются, посредством построения заданий, исходя из доступности, но с опережением, с ориентацией на, так называемую, «идеальную» норму и перспективу развития психики, которую в психологии называют зоной ближайшего развития [23].

Так же, практическими психологами изучается вопрос внедрения этих программ в практику повседневной жизни ребенка, которая состоит из школьной жизни, жизни в семье и общении со сверстниками. В этом возрасте все еще актуальной остается игра, но уже большую роль играет продуктивная трудовая деятельность и общение, как процесс взаимодействия.

Понимая это, принцип всеохватывающего развития психики и личности ребенка должен быть, реализован в построении всех сфер жизни так, чтобы они способствовали достижению этой цели. В учебной деятельности педагоги реализуют методики и используют дидактически технологии, которые комплексно охватывают все психические процессы, задействуя их во всех видах учебных задач и всех способах их решения.

Для семей психологи проводят специальные просветительские программы, которые информируют и даже обучают родителей основами развивающего взаимодействия [38].

Общение детей в рамках досуга должно оставаться спонтанным и позволяющим отреагировать накопленное напряжение. Коррекционно-развивающие психологические программы, направленные непосредственно на детей психологи проводят в специально отведенное для этого время, которое не попадает ни в одну из вышеуказанных сфер.

Но, следует сказать, что в последнее время очень активно изучается вопрос развития личности ребенка во внеурочной деятельности. Действительно, это важная и емкая часть школьной жизни ребенка. Следовательно, современным педагогам-психологам необходимо изучать возможности внедрения в эту сферу как развивающих, так и коррекционных методов и приемов, которые так же системно и целенаправленно будут решать вопросы детского развития.

Что же собой представляет внеурочная деятельность? В психологии и педагогике воспитания говорится, что для полноценного развития и воспитания детей всех возрастов необходим выход за рамки привычной урочной системы. Такой системой современные исследователи видят внеурочную работу, где возможная личностная реализация ребенка, обогащение его культурного опыта и более полное формирование социальной компетентности.

Сама внеурочная деятельность в образовательной системе существовала во все времена, но сегодня это не просто и не только организация свободного времени учащихся, а «создание благоприятных условий для проявления творческих способностей, организация реальных дел, доступных для детей и имеющих конкретный результат, внесение в жизнь ребенка романтики, фантазии, элементов игры, оптимистической перспективы и приподнятости. Внеурочная работа направлена на удовлетворение потребностей детей и молодежи в неформальном общении [39].

ФГОС НОО эта деятельность характеризуется как «образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной системы. При реализации своих задач, она одновременно направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы образовательного учреждения» [1].

Если кратко охарактеризовать внеурочную деятельность, то можно выделить такие ее параметры, как время реализации, формы организации,

виды деятельности и связь с учебным процессом и социально-культурной деятельностью школы.

Анализируя современные требования и их основы, сформулированные в нормативных документах, можно сделать вывод о том, что коррекционно-развивающая работа психолога, внедренная в систему внеурочной деятельности, будет эффективно решать как задачи психологического сопровождения, так и задачи общеобразовательного учреждения в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Выводы по первой главе

В научных исследованиях внимание анализируется с разных позиций и точек зрения. В отечественной психологии его изучают как элемент комплекса ориентировочно-исследовательской деятельности человека, благодаря которому возможен фокус на содержании образа и контроль за ним. С.Л. Рубинштейн указывал, что внимание – это обязательный и необходимый компонент всякой деятельности, включая познавательную, так как она без него вообще не состоится в своем эталонном варианте завершенности. Внимание также определяется с позиций направленности и сосредоточенности психической деятельности человека на значимых объектах.

Актуален в психологии и вопрос развития внимания, его онтогенетических изменений, изменений его категорий и свойств, а также факторов и условий, в которых внимание достигает своих высших возможностей.

По мере становления психики внимание переходит от врожденных особенностей и возможностей к социально и культурно приобретенным формам и видам, появляется произвольность и социальность внимания. Онтогенез внимания имеет определенные стадии – от непосредственного, которое проявляется в виде ориентировочных рефлексов у младенцев, до

полноценного произвольного внимания у старших дошкольников, которое продолжает свое развитие в дальнейшие периоды становления личности. Для внимания младшего школьника все еще характерно непроизвольность, оно напрямую связано с интересом, яркостью стимулов, их новизной, объемом внимание у них еще не велик, а распределение – слабое. Произвольность развивается вместе с мотивацией. Воля слаба, но значимые в этом возрасте мотивы (высокая оценка, похвала педагога), поддерживают активность и целенаправленность учебной деятельности.

Большую роль в развитии внимания играет организация условий, способных регулировать активность ребенка, управлять и стимулировать развитие его психических процессов. В период младшего школьного возраста развитие произвольного внимания является значимым показателем его соответствия нормам развития. Основные критерии качественного и сформированного внимания младшего школьника всегда выражаются опосредованно, т.е. отражаются в качестве и точном выполнении действий, на которые и направлено внимание.

Внимание имеет целостный и объединяющий характер. От его развития и качества функционирования зависит целостность восприятия и понимания ребенком мира, других людей, самого себя. Научные исследования внимания подтверждают необходимость специальной целенаправленной работы специалистов, направленной на развитие произвольного и послепроизвольного внимания, а если необходимо и его коррекции.

На современном этапе разработано и апробировано множество программ развития и коррекции внимания, которые включены в систему общего психического развития детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста. Все они построены по принципу последовательности, системности, целенаправленности и реализуются, посредством построения заданий, исходя из доступности, но с опережением, с ориентацией на, так называемую, «идеальную» норму и зону ближайшего развития ребенка. Для этих условий внеурочная деятельность, которая является важной и емкой

частью школьной жизни ребенка, предоставляет большие возможности для внедрения и реализации развивающих и коррекционных методов и приемов, которые так же системно и целенаправленно будут решать вопросы детского развития. Коррекционно-развивающая работа психолога, внедренная в систему внеурочной деятельности, будет эффективно решать как задачи психологического сопровождения, так и задачи общеобразовательного учреждения в соответствии с предъявляемыми требованиями.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Организация и подбор методик исследования

Целью нашего исследования была апробация комплекса игр и упражнений, направленных на коррекцию и развитие зрелых форм внимания с показателями произвольности, концентрации и объема. Также необходимо было проанализировать эффективность предложенных детям заданий посредством контрольных измерений по завершению формирующего этапа исследования.

Апробация программы проводилась во внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста в ГБОУ СОШ № 51. В качестве испытуемых были отобраны учащиеся 2-го класса в количестве 17 человек. После первичного анализа, заключавшегося в изучении анамнеза, были выявлены дети со сложностями, связанными с различными заболеваниями. Об этом были сделаны заключения врача и внесена отметка в паспорт здоровья школьника. Нами было принято решение не включать детей с ослабленным здоровьем в экспериментальное исследование. В итоге группа испытуемых составила 10 человек. Это количество вполне соответствовало требованиям при реализации коррекционных программ и на наш взгляд предоставляло больше возможностей для более персонифицированного отношения к ребенку при реализации заданий программы. В результате для эксперимента были отобраны 10 детей (Таблица 2).

Таблица 2.

Списочный состав группы испытуемых.

№№	Имя испытуемого
1	Ринат Т.
2	Руслан Т.
3	Настя К.
4	Юра В.
5	Максим Б.

6	Ксюша К.
7	Алёна Г.
8	Гасан П.
9	Гоша М.
10	Даниил К.

Экспериментальное исследование внимания и возможностей его коррекции и развития проводилось нами в три этапа. Первый этап решал задачи установления факта степени развитости внимания, его особенностей, качества и устойчивости.

Второй этап – это этап разработки и апробации программы, представляющий собой комплекс игр и упражнений, направленных на достижение соответствия внимания возрастным нормам развития внимания.

Третий этап – этап проверки эффективности организованного нами взаимодействия с детьми. Проверка проводилась путем изучения качеств и свойств внимания и выявления динамических изменений, появление необходимых качеств и свойств внимания – его произвольности, устойчивости и объема.

Для решения диагностических задач первого этапа исследования нами были отобраны классические методики, рекомендованные специалистами. Из всех предлагаемых методик мы отобрали три – «Таблицы Шульте» (*Shultz tables*), тест Бурдона и методику Пьерона-Рузера [37].

«Таблица Шульте» представляет собой квадрат с 25 ячейками, в которых в произвольном порядке расположены числа. Задание заключается в нахождении последовательного ряда чисел, время, затраченное на выполнение задания, отмеряется секундомером. Таблиц детям предъявляют пять. Изучается количество ошибок, затраченное время и их динамику по ходу выполнения заданий со всеми пятью таблицами. Методика позволяет выявить устойчивость внимания и работоспособность ребенка [55, 30].

Тест Бурдона представляет собой, так называемую, корректурную пробу, суть которой заключается в том, что в предложенной таблице, заполненной буквами в произвольном порядке, необходимо либо

вычеркнуть, либо подчеркнуть, либо выполнить и то и другое действие одновременно в соответствии с инструкцией экспериментатора. Действие начинается по команде, психолог засекает время и каждый 10 или 20 секунд ребенок должен поставить черту в месте, где он находился в момент сигнала. После этого работа продолжается. Данное задание, особенности его выполнения ребенком и качество работы позволят определить устойчивость внимания, его концентрацию и продуктивность [31, 37].

Методика Пьерона-Рузера направлена на выявление уровня концентрации внимания ребенка. Здесь ребенку предлагают геометрические фигуры, расположенные на бумаге в различной последовательности и просят его отмечать конкретную фигуру определенным знаком. Действие должно совершаться в последовательности фигур, предложенной на бланке. Время выполнения задания ограничено одной минутой [30].

Все методики при применении дают самостоятельные результаты о специфике внимания, продуктивности ребенка и динамике его процессов в аспекте утомляемости – устойчивости. Совокупные результаты позволяют интегрировать данные и сделать более широкие выводы о специфике внимания младших школьников.

2.2. Эмпирическое исследование внимания детей младшего школьного возраста

На этом этапе исследования мы организовали и провели работу по сбору данных о внимании детей. Особенности своего внимания дети продемонстрировали в ходе выполнения заданий отобранных нами методик.

Методика «Таблицы Шульте».

Цель: установить устойчивость внимания ребенка посредством определения качества выполняемой работы, а также по рекомендациям А.Ю. Козыревой [37] определить такие показатели, необходимые для понимания особенностей функциональности внимания, как эффективность работы (ЭР),

степень вработываемости (СР) и психическую устойчивость (ПУ) ребенка [30].

Задания выполнялись каждым испытуемым индивидуально. Данные рассчитывались и заносились в таблицу (Таблица 3).

Таблица 3.

**Результаты оценки динамического внимания
по методике «Таблицы Шульте»**

№	Имя, Ф. испытуемого	Таблица 1	Таблица 2	Таблица 3	Таблица 4	Таблица 5	Средние показатели
1	Ринат Т.	68	64	61	76	85	70,8
2	Руслан Т.	85	73	92	76	71	79,4
3	Настя К.	84	84	70	97	91	85,2
4	Юра В.	99	100	139	95	91	104,8
5	Максим Б.	51	80	67	105	72	75
6	Ксюша К.	91	92	124	119	97	104,6
7	Алёна Т.	68	75	109	94	73	83,8
8	Гасан П.	66	63	58	79	86	70,4
9	Гоша М.	61	56	59	70	66	62,4
10	Даниил К.	86	91	97	76	100	90

Полученные данные были нами систематизированы и представлены в виде количественных показателей о внимании ребенка и особенностях его деятельности.

Устойчивость – неустойчивость внимания определялась в соответствии с нормами теста, где количество ошибок и их проявление от таблицы к таблице свидетельствовали о динамике изучаемого явления.

Общая ЭР (эффективность работы) подсчитывалась методом определения среднего показателя: $(T_1 + T_2 + T_3 + T_4 + T_5) / 5 = ЭР$.

Тестовые нормы имеют возрастное различие. Но общим принципом является то, что большее количество ошибок оценивается в 1 балл, ну а меньшее – 5-ю баллами. Для детей 8 лет нормы теста следующие:

5 баллов – 50 ошибок и меньше,

4 балла – 51 – 60 ошибок,

3 балла – 61 – 70 ошибок,

2 балла – 71 – 80 ошибок,

1 балл – 81 и больше.

По первому показателю – устойчивость внимания – были получены следующие данные (таблица 4):

Таблица 4.

**Показатели и уровень устойчивости внимания
по «Таблицам Шульте»**

№	Имя, Ф. испытуемого	Средние показатели	Оценка в баллах	Соответствие нормам
1	Ринат Т.	70,8	3 – 2 (нижняя граница средних показателей)	средний
2	Руслан Т.	79,4	2	ниже среднего
3	Настя К.	85,2	1	<i>низкий</i>
4	Юра В.	104,8	1	<i>низкий</i>
5	Максим Б.	75	2	ниже среднего
6	Ксюша К.	104,6	1	<i>низкий</i>
7	Алёна Т.	83,8	1	<i>низкий</i>
8	Гасан П.	70,4	3 – 2 (нижняя граница средних показателей)	средний
9	Гоша М.	62,4	3	средний
10	Даниил К.	90	1	<i>низкий</i>

Таким образом, по устойчивости внимания испытуемые распределились по трем категориям, ни одна из которых не соответствует высокому и выше среднего уровню устойчивости внимания. Причем результаты двоих детей оказались в пограничной зоне с тенденцией к категории «ниже среднего». Их мы определили в средний уровень, так как для данного возраста характерна неустойчивость внимания и приближение их показателей к средней норме, на наш взгляд, свидетельствует о наличии положительной динамики развития.

Сводные данные об устойчивости по группе испытуемых (Таблица 5.).

Таблица 5.

Показатели общей устойчивости внимания в группе испытуемых.

Уровень	Возрастные нормы	Оценка в баллах	Количество испытуемых	Процентное соотношение
высокий	50 ошибок и меньше	5	0	0%
выше среднего	51 – 60 ошибок	4	0	0%
средний	61 – 70 ошибок	3	3	30%
ниже среднего	71 – 80 ошибок	2	2	20%
низкий	81 и больше.	1	5	50%

Данные представлены нами в диаграмме 1.

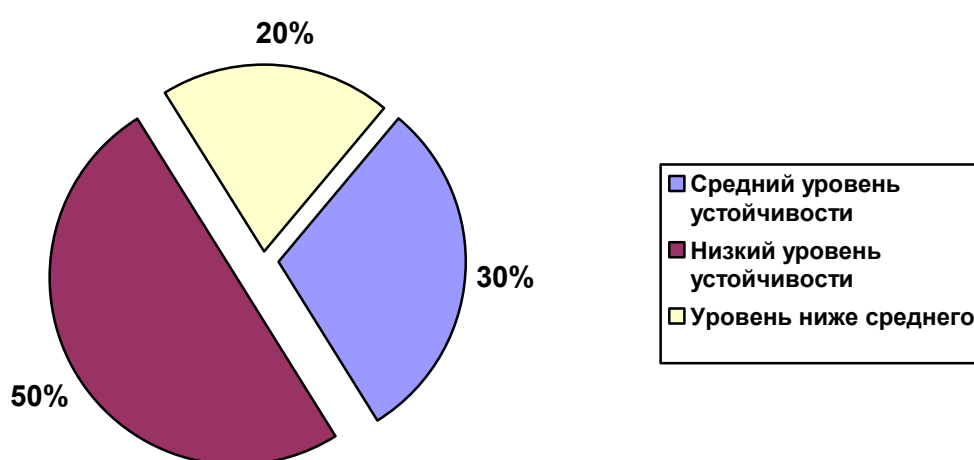


Диаграмма 1. Распределение уровня устойчивости внимания в группе испытуемых.

Такие дети, как Ринат Т., Гасан П. и Гоша М. продемонстрировали средний уровень устойчивости внимания, Руслан Т., Максим Б. – ниже среднего, Даниил К., Алёна Т., Ксюша К., Юра В. и Настя К. к своему возрасту имеют низкий уровень устойчивости внимания.

Учитывая эти данные можно сказать, что практически всем этим детям трудно удерживать нужный уровень внимания в учебной деятельности.

Результаты деятельности детей были нами проанализированы также и на предмет выявления степени их вработываемости (ВР). Эти показатели были высчитаны на основании требований методики путем деления

показателей работы ребенка по каждой таблице на общий показатель эффективности его работы – $T_1 / \text{ЭР} = \text{ВР}$, и так по каждой таблице. Также была определена динамика вработываемости каждого испытуемого (Таблица 6, Таблица 7).

Показателями хорошей вработываемости являются результаты ниже 1. если они больше 1, то вработываемость – плохая.

Таблица 6.

**Определение степени вработываемости детей
по таблицам Шульте.**

№	Имя, Ф.	ЭР	T ₁	ВР	T ₂	ВР	T ₃	ВР	T ₄	ВР	T ₅	ВР
1	Ринат Т.	70,8	68	0,96	64	0,90	61	0,86	76	1,07	85	1,08
2	Руслан Т.	79,4	85	1,07	73	0,91	92	1,16	76	0,96	71	0,89
3	Настя К.	85,2	84	0,96	84	0,96	70	0,82	97	1,12	91	1,07
4	Юра В.	104, 8	99	0,94	100	0,95	139	1,33	95	0,91	91	0,87
5	Максим Б.	75	51	0,68	80	1,57	67	0,89	105	1,4	72	0,96
6	Ксюша К.	104, 6	91	0,87	92	0,88	124	1,19	119	1,14	97	0,93
7	Алёна Т.	83, 8	68	0,81	75	0,89	109	1,30	94	1,12	73	0,87
8	Гасан П.	70, 4	66	0,94	63	0,89	58	0,82	79	1,12	86	1,22
9	Гоша М.	62, 4	61	0,97	56	0,90	59	0,95	70	1,12	66	1,06
10	Даниил К.	90	86	0,96	91	1,01	97	1,08	76	0,84	100	1,11

Таблица 7.

Динамика вработываемости детей по таблицам Шульте.

№	Имя, Ф.	Уровень ЭР	ВР 1	ВР 2	ВР 3	ВР 4	ВР 5
1	Ринат Т.	средний	0,96	0,90	0,86	1,07	1,08
2	Руслан Т.	ниже среднего	1,07	0,91	1,16	0,96	0,89
3	Настя К.	<i>низкий</i>	0,96	0,96	0,82	1,12	1,07
4	Юра В.	<i>низкий</i>	0,94	0,95	1,33	0,91	0,87
5	Максим Б.	ниже среднего	0,68	1,57	0,89	1,4	0,96
6	Ксюша К.	<i>низкий</i>	0,87	0,88	1,19	1,14	0,93

7	Алёна Т.	<i>низкий</i>	0,81	0,89	1,30	1,12	0,87
8	Гасан П.	средний	0,94	0,89	0,82	1,12	1,22
9	Гоша М.	средний	0,97	0,90	0,95	1,12	1,06
10	Даниил К.	<i>низкий</i>	0,96	1,01	1,08	0,84	1,11

Сопоставление уровня устойчивости внимания и динамика работоспособности позволили нам проанализировать специфику внимания ребенка по ходу выполнения цикла заданий. Анализ мы проводили в соответствии с уровнем ЭР детей. Было выявлено следующее (Таблица 8):

Таблица 8.

**Данные о динамике вработываемости детей
с различным уровнем устойчивости внимания**

Уровень ЭР	Имя Ф.	ВР 1	ВР 2	ВР 3	ВР 4	ВР 5
низкий	Настя К.	< 1	< 1	< 1	1 >	1 >
	Юра В.	< 1	< 1	1 >	< 1	< 1
	Ксюша К	< 1	< 1	1 >	1 >	< 1
	Алёна Т.	< 1	< 1	1 >	1 >	< 1
	Даниил К	< 1	1 >	1 >	< 1	1 >
ниже среднего	Руслан Т.	1 >	< 1	1 >	< 1	< 1
	Максим Б.	< 1	1 >	< 1	1 >	< 1
средний	Ринат Т.	< 1	< 1	< 1	1 >	1 >
	Гасан П.	< 1	< 1	< 1	1 >	1 >
	Гоша М.	< 1	< 1	< 1	1 >	1 >

Как видно из таблицы, общие тенденции вывить сложно, вработываемость соответствует больше типологическим особенностям детей, которые мы не выявляли. Типичным для всех детей является более качественное внимание в начале деятельности, хотя для детей со средним уровнем устойчивости внимания хорошая устойчивость заметна вплоть до выполнения ими 4-го задания.

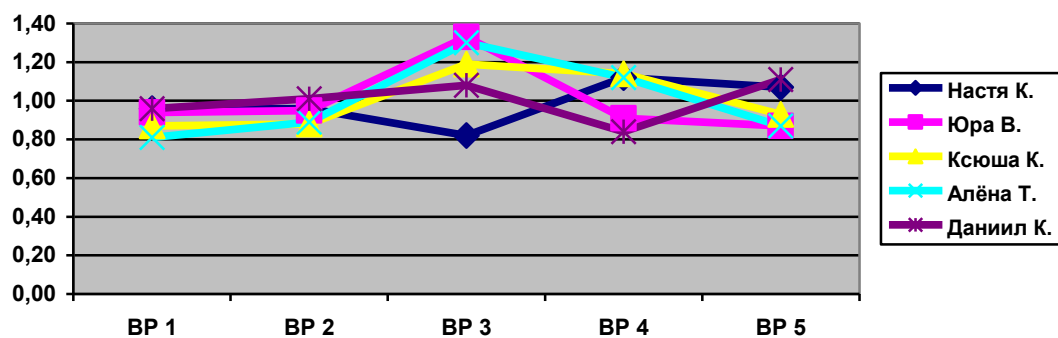


Диаграмма 2. Показатели вработываемости у детей с низким уровнем ЭР.

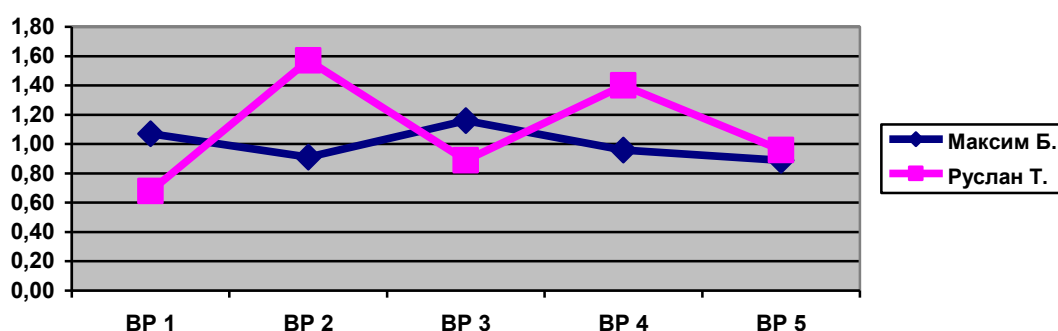


Диаграмма 3. Показатели вработываемости у детей с ЭР ниже среднего уровня.

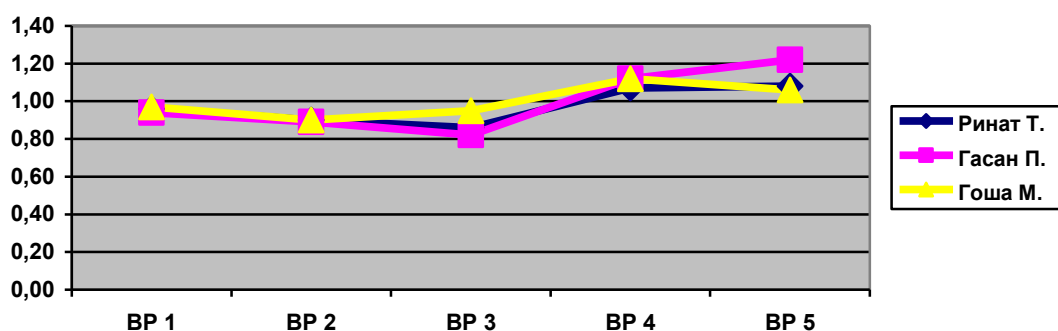


Диаграмма 4. Показатели вработываемости у детей со средним уровнем ЭР.

Полученные данные и их предварительная обработка позволили высчитать выносливость детей (ПУ – психическую устойчивость). Эти расчеты производились путем анализа эффективности ребенка при выполнении заданий таблицы 4: $T_4 / \text{ЭР} = \text{ПУ}$.

Таблица 9.

**Общие показатели вработываемости детей
с различным уровнем устойчивости внимания**

Уровень ЭР	Имя Ф.	ВР	ПУ
низкий	Настя К.	< 1	1 >
	Юра В.	< 1	< 1
	Ксюша К.	< 1	1 >
	Алёна Т.	< 1	1 >
	Даниил К.	< 1	< 1
ниже среднего	Руслан Т.	1 >	< 1
	Максим Б.	< 1	1 >
средний	Ринат Т.	< 1	1 >
	Гасан П.	< 1	1 >
	Гоша М.	< 1	1 >

Этот анализ показал, что уровень устойчивости внимания не влияет на выносливость ребенка. Дети, как с низким, так и со средним уровнем развития могут демонстрировать разную выносливость.

Юра В. и Даниил К., оба с низким уровнем, показали хорошую выносливость, остальным детям, свойственна хорошая вработываемость и ее падение к концу выполнения заданий. Лишь у Руслана Т. вработываемость страдает в начале работы, а к концу напротив работоспособность улучшается.

Тест Бурдона (корректирующая проба) [25].

Следующая методика, примененная нами, позволила выявить степень концентрации и устойчивости внимания детей. Здесь анализируется количество просмотренных букв и количество допущенных ошибок. Результатом являются показатели точности выполнения задания, обозначаемого буквой *К*.

Этот результат получают при помощи высчитывания отношения правильно зачеркнутых букв (m) к общему количеству букв (n), которые успел испытуемый обработать за равные промежутки времени в течение 10 мин. Результаты соотношения выражены в процентах: $m / n * 100\% = K$. Такие детальные данные переводятся в балльные оценки (критерий Т) и вычисляется интегральный показатель устойчивости внимания (показатель А). Затем он переводится в шкальную оценку, которая выражает степень устойчивости внимания. Она распределяется от низкой к высокой по 5-ти категориям (от 0 до 19 баллов) [37].

Для детей возраста от 8 до 10 лет тестирование проводится в течение 5 мин, 600 единиц – это норма объема внимания, а норма концентрации внимания – менее 5 ошибок.

Проведя все необходимые расчеты, мы получили результаты устойчивости внимания по корректурной пробе в группе испытуемых. Они оказались немногим лучше результатов по Таблицам Шульте. Практически все дети успели за отведенное время обработать 12 строк, лишь один ребенок показал очень низкий темп деятельности (Юра В.). Были дети, не сделавшие ни одной ошибки во всех 12 строках (Настя К.) или сделали 1-2 ошибки (Алёна Т., Даниил К., Ксюша К.). Юра В. тоже сделал 2 ошибки, но он обработал всего 9 строк. Самое большое количество ошибок сделал Гоша М. – 21 ошибку в 12 строках. Были и средние показатели - Захар Х., Ринат Т.. Остальные дети показали уровень ниже среднего - Руслан Т., Максим Б.

Таким образом, по результатам корректурной пробы было определено 4 группы детей:

- высокий – 2 человека (Настя К., Алёна Т., Даниил К., Ксюша К.),
- средний – 3 человека (Захар Х и Ринат Т.),
- ниже среднего – 2 человека (Руслан Т., Максим Б.),
- низкий уровень – 3 человека (Гоша М., Юра В.).

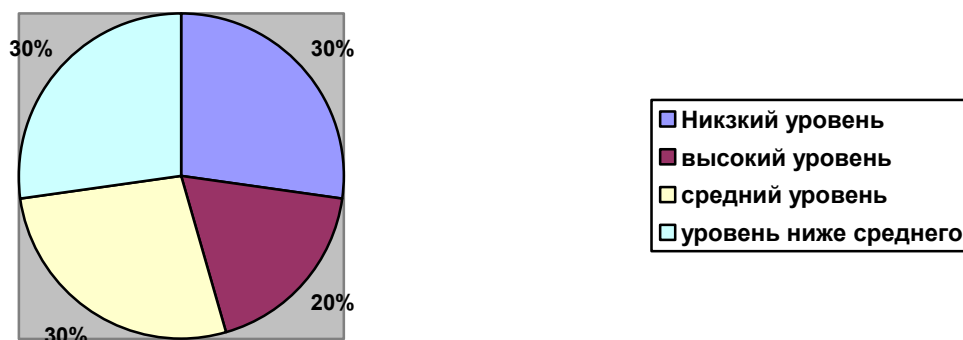


Диаграмма 5. Распределение детей по устойчивости внимания в корректурной пробе.

Также нами была определена степень концентрации внимания (K).

Таблица 10.

Коэффициент концентрации внимания по методике Бурдона.

№	Имя, Ф.	Коэффициент концентрации внимания
1	Ринат Т.	$K=48$
2	Руслан Т.	$K=18$
3	Настя К.	$K=144$
4	Юра В.	$K=40,5$
5	Максим Б.	$K=16$
6	Ксюша К.	$K=144$
7	Алёна Т.	$K=72$
8	Гасан П.	$K=48$
9	Гоша М.	$K=6, 86$
10	Даниил К.	$K=72$

Далее мы применили методику Пьерона-Рузера [30]. Она используется также для изучения концентрации внимания. Работа проводится в течение 60 сек., степень концентрации определяется по количеству обработанных фигур – от очень высокой (100 фигур) до очень низкой (64 и ниже). Всего

определяется пять уровней – очень высокий, высокий (91 - 99), средний (80 - 90), низкий (65 - 79), очень низкий. Данные ранжируются (всего 5 рангов), ранг может быть снижен с учетом количества ошибок – 1-2 ошибки снижают показатели на один ранг, а 3-4 - на два, но если ошибок 4 и более, то ранг понижается на три.

Для анализа внимания мы использовали нормативные показатели, характерные для детей 8-ми лет: дети 7 лет и старше могут уже выполнять это задание безошибочно, хотя, для более младших детей, нормальным считается их наличие, но которое не превышает средние нормы.

Результаты распределились следующим образом (Таблица 11).

Таблица 11.

Уровень концентрации внимания по методике Пьерона- Рузера.

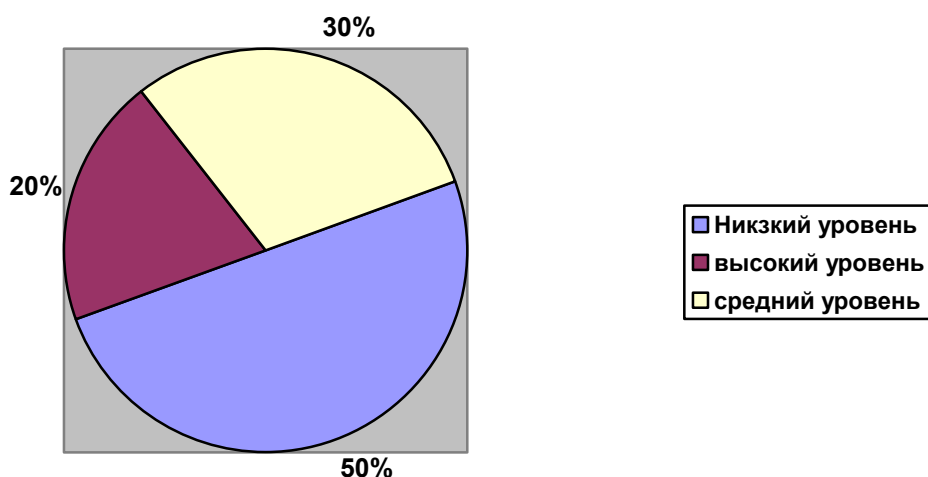
№	Имя, Ф.	Коэффициент концентрации внимания
1	Ринат Т.	высокий
2	Руслан Т.	средний
3	Настя К.	низкий
4	Юра В.	низкий
5	Максим Б.	средний
6	Ксюша К.	низкий
7	Алёна Т.	низкий
8	Гасан П.	высокий
9	Гоша М.	средний
10	Даниил К.	низкий

В данном задании дети показали себя следующим образом (Таблица 12).

Таблица 12.

**Распределение устойчивости внимания в группе
испытуемых по методике Пьерона-Рузера.**

Уровни	Количество детей	Процентное соотношение
очень высокий	0	0%
высокий	2	20%
средний	3	30%
низкий	5	50%
очень низкий	0	0 %



**Диаграмма 6. Распределение детей по устойчивости внимания
(методика Пьерона Рузера).**

После обработки полученных данных о внимании детей мы определили, что испытуемым, детям 8-ми лет, свойственен недостаточно высокий уровень внимания. Они все еще быстро истощаемы, невнимательны, небрежны по отношению к инструкции, а это негативно сказывается на общих результатах деятельности при выполнении заданий.

Однако, есть дети, которые показывают стабильно высокие результаты. Их внимание произвольно, устойчиво, они способны концентрироваться и удерживать концентрацию на всем протяжении выполнения заданий.

Улучшение показателей внимания некоторых детей ко второму и третьему тесту говорит, скорее всего, об их высокой обучаемости и наличии предпосылок произвольности деятельности, необходимых для качественной учебной деятельности. А момент демонстрируемой ими обучаемости подчеркивает необходимость целенаправленной и систематической деятельности, направленной на развитие и коррекцию недостатков внимания у младших школьников.

2.3. Апробация коррекционно-развивающей программы развития внимания младших школьников во внеурочной деятельности

Целью нашей работы была разработка и апробация программы развития внимания. Проблемой развития внимания занимаются педагоги, психологи и другие специалисты.

Учебные программы общеобразовательных школ также построены с учетом возрастных особенностей и возможностей психической деятельности и развитости познавательных процессов детей – здесь всегда используется принцип доступности – движение от возможного, до необходимого и желательного [21].

Но, как показали результаты нашего исследования, не смотря на такие комплексные и методологически и методически грамотные меры, внимание детей все еще отстает от нормативных показателей. Это сказывается на продуктивности их деятельности и во многом осложняет процесс учения.

Нами, для реализации программы коррекции и развития внимания детей младшего школьного возраста, была выбрана такая сфера их школьной жизни, как внеурочная деятельность. Этот выбор был обусловлен:

- 1) во-первых, необходимостью развивать все функции и процессы познания детей системно, комплексно, постоянно,
- 2) во-вторых, необходимостью внедрять в свободную деятельность детей мероприятия, формирующие произвольность психической

деятельности, уходя постепенно от мотивов непосредственного интереса и удовольствия,

- 3) в-третьих, на наш взгляд, такие мероприятия позволяют создать преемственность требований организованной учебной деятельности и развивающее-досуговой внеурочной деятельности, где можно было бы актуализировать требования, предъявляемые детям на уроках и попытаться сделать учебную деятельность практико-ориентированной [1].

На наш взгляд, программа специальных упражнений и игр позволит, не перегружая детей строго регламентированными заданиями, решать задачи развития познавательной сферы их личности в целом и внимания в частности.

При разработке программы мы учитывали общие принципы, относящиеся как к педагогической, так и психологической деятельности. Мы учитывали возрастные особенности детей, сочетали индивидуальные и групповые формы работы, учитывали программу и технологии учебной деятельности и обеспечивали интерес и свободное включение каждого ребенка в деятельность [23].

Программа построена на основании системно-деятельностной методологии и включает в себя задания, выполнение которых требует включения всех психических процессов и происходит это в самостоятельной и активной деятельности, индивидуальной и групповой формах работы.

Вместе с этим мы учитывали Требования ФГОС НОО по организации внеурочной деятельности и внедряли в Программу активные развивающие и обучающие психолого-педагогические технологии, соответствующие рекомендациям нормативных документов [22, 10, 18]. Они были отобраны в соответствии с требованиями психологической коррекции внимания у младших школьников [4, 6, 23, 37, 48 и др.].

Программа построена с использованием групповых форм работы. В качестве психологических технологий использованы различные игры –

интеллектуальные, ролевые, подвижные. Все игры включали в себя дидактический компонент, так как развитие познавательной сферы возможно путем решения ребенком задач, обозначенных в каждом предлагаемом упражнении.

Помимо этого программа учитывала требования ФГОС НОО по формированию универсальных учебных действий (УУД) и комплекса компетенций школьника. К ним относятся познавательные, коммуникативные и регулятивные действия, необходимые для обеспечения эффективности деятельности младшего школьника. Такой подход позволит, на наш взгляд создать условия комплексности, в которых будут развиваться у детей креативность, устанавливаться и укрепляться когнитивные связи, развиваться личностная активность, самостоятельность, самоорганизация и контроль.

Упражнения, игры и задания для нашей работы отобраны нами из программ таких известных специалистов, как Осипова А.А., Битянова М.Р., Овчарова, Ольшанская Е.В., Гайштут А.Г. и др. [48, 37, 30, 36, 23]

Общее описание программы.

Программа представляет собой цикл занятий в количестве 10, каждое занятие длится 30, максимум 40 минут. Такая организация обусловлена общей организацией школьной активности детей в образовательном учреждении, и организации внеурочной деятельности.

В ходе выполнения заданий Программы был использован необходимый материал, его виды обусловлены задачами и заданиями, которые даются детям в ходе программы. В общем говоря, в качестве материала, использовался по возможности бытовой, подручный или привычный детям игровой материал, например, элементы настольных игр, материалы для поделок (пуговицы, открытки, крышки и пр.).

Задания Программы позволяли, и развивать, и, одновременно, отслеживать продуктивность внимания детей.

Другим направлением Программы были динамические (подвижные) игры детей, цель которых, как общая, коррекционно-развивающая, так и дополнительная – обеспечение физиологических норм и требований, поддержание интереса, создание условий для смены деятельности, эмоциональной разрядки и положительного настроения на работу.

Все занятия программы построены по одному принципу и алгоритму – включают в себя три блока, где 1-й - организационный и создающий необходимый эмоциональный настрой, 2-й – основной, т.е. рабочий, этап и 3-й – завершающий, где подводятся итоги и завершается контакт.

Мы не приводим полный план-конспект занятий, так как все упражнения и задания были заимствованы у авторов, опубликовавших свои разработки и рекомендации, признаны теоретически, методологически и методически грамотными, и рекомендованы к применению начинающим психологам образовательных учреждений и педагогам начальной школы.

Большее внимание в нашей работе мы посвятим анализу деятельности и поведения детей в ходе реализации задач Программы.

Нами была применена подгрупповая форма работы, причем методом регуляции активности явился соревновательный момент. Для этого были созданы команды, в каждой по 5 человек. Нами наблюдалось, как дети ведут себя в межгрупповой коммуникации и как они проявляют себя во внутригрупповой деятельности.

Целью такого наблюдения было отслеживать и своевременно регулировать степень участия каждого ребенка, не зависимо от его личностных особенностей.

Говоря об особенностях их деятельности, можно сказать, что начало было типичным для такого рода организации деятельности детей – они были сдержаны, несколько скованы, менее, чем обычно, внимательны. Это замедляло выполнение заданий, но инициативность отдельных детей позволила быстро преодолеть напряжение. Так, Гоша М., не смотря на низкие показатели внимания по результатам констатирующего этапа

эксперимента, проявил инициативу и внес пояснение инструкции, после чего дети начали действовать.

Продуктивность детей оценивалась и им присваивались командные очки. Для снятия негативного эмоционального осадка применялся «спортивный» метод демонстрации уважения к победителям и их поздравление. Для детей это было необычным, но выполняя инструкцию, было видно, как они вовлекались в этот процесс, и у них появлялось положительное эмоциональное состояние, а поздравления их были искренними.

По такому же принципу строились все остальные занятия.

Одним из принципов программы был принцип постепенного усложнения заданий. Это усложнение было уже начато со второго занятия. То есть, каждое занятие сохраняло нужный уровень напряжения и соревновательности, так как победители всегда были разные.

В каждое занятие вводили упражнения на снятие напряжения, усталости и расслабления, которые не носили характера конкуренции, что дополнительно регулировали групповую сплоченность в целом и снимало эффект разделенности, возникающий в связи с командной работой.

С каждым занятием, и даже с каждым заданием, дети все успешнее справлялись с заданиями на внимание. Была видна явная динамика повышения концентрации, восприимчивость к инструкциям, точность выполнения и контроль за выполнением действий.

Так, Алёна Т., Настя Б., Руслан Т., Ксюша К. уже на втором занятии показали хорошую продуктивность своего внимания, хотя у девочек был выявлен низкий уровень его развития. Достижения Руслана Т. можно считать закономерными, так как у него был выявлен средний уровень развитости внимания.

Хорошую динамику мы отмечали как внутри занятия - к концу дети становились более продуктивны, что говорит об их восприимчивости, так и по ходу всего цикла занятий.

Задания были достаточно сложного уровня, так как необходимо было стимулировать и активизировать познавательную деятельность и внимание детей. Это вызывало закономерные затруднения, ошибки, даже отказы от выполнения заданий. Но, групповая психологическая атмосфера помогала детям преодолевать сложные состояния, и они осваивали трудные для них задания.

Интересным было наблюдение за выполнением заданий, связанных с использованием речи. Детям трудно было вникнуть в суть задания, требовались пояснения и даже примеры. Но, вербальный барьер был преодолен, и задания были выполнены вполне успешно.

Еще одной общей тенденцией явилась внутренняя динамика детей – усложнение заданий вызывало типичное поведение, о котором мы уже говорили, а включение в работу и сама продуктивная работа обеспечивалась поддержкой группы и энтузиазмом лидеров команд. Что, собственно, не являлось помехой в развитии, а лишь позволяла отдельным детям получать положительный опыт преодоления барьера перед сложным и неизвестным.

Дети в ходе занятий получали «награды» и положительные подкрепления в виде подчеркивания успехов, положительной обратной связи и, даже при неуспешных действиях, ведущим обязательно отмечалась личная положительная динамика, подчеркивались детали личных достижений.

Общим заключением является то, что дети были в хорошем эмоциональном настрое, применяли внутреннюю регуляцию в ситуациях непонимания и преодолевали закономерное желание избегать напряжения.

2.4. Анализ динамики показателей произвольного внимания у детей по результатам их участия в коррекционно-развивающей программе

Для определения эффективности примененной Программы по развитию и коррекции внимания нам надо было установить динамику показателей изучаемого явления. Для этого мы применили методики, которые использовали на констатирующем этапе исследования [23].

Анализ данных показал наличие улучшений у детей показателей внимания, прошедших цикл развивающих игр и упражнений. У большинства детей улучшились показатели устойчивости, что позволило нам определить их более высокий уровень развития внимания.

Таблица 13.

Динамика устойчивости внимания по методике «Таблицы Шульте»

№	Имя, Ф.	Средние показатели 1	Уровень 1	Средние показатели 2	Уровень 2
1	Ринат Т.	70,8	средний	60	выше среднего
2	Руслан Т.	79,4	ниже среднего	73	ниже среднего
3	Настя К.	85,2	низкий	73	ниже среднего
4	Юра В.	104, 8	низкий	79	ниже среднего
5	Максим Б.	75	ниже среднего	62	средний
6	Ксюша К.	104, 6	низкий	78	ниже среднего
7	Алёна Т.	83, 8	низкий	72	ниже среднего
8	Гасан П.	70, 4	средний	68	средний
9	Гоша М.	62, 4	средний	54	выше среднего
10	Даниил К.	90	низкий	82	низкий

Из сводной таблицы видно, что у 70% детей изменился уровень внимания. Остальные 30%, хотя и не сменили уровень, и остались на прежних показателях, изменили количественные характеристики своего

уровня.

Таким образом, у всех детей присутствует динамические изменения, что свидетельствует в пользу специальных целенаправленных занятий. Особенно ярко это можно увидеть на диаграмме 7.

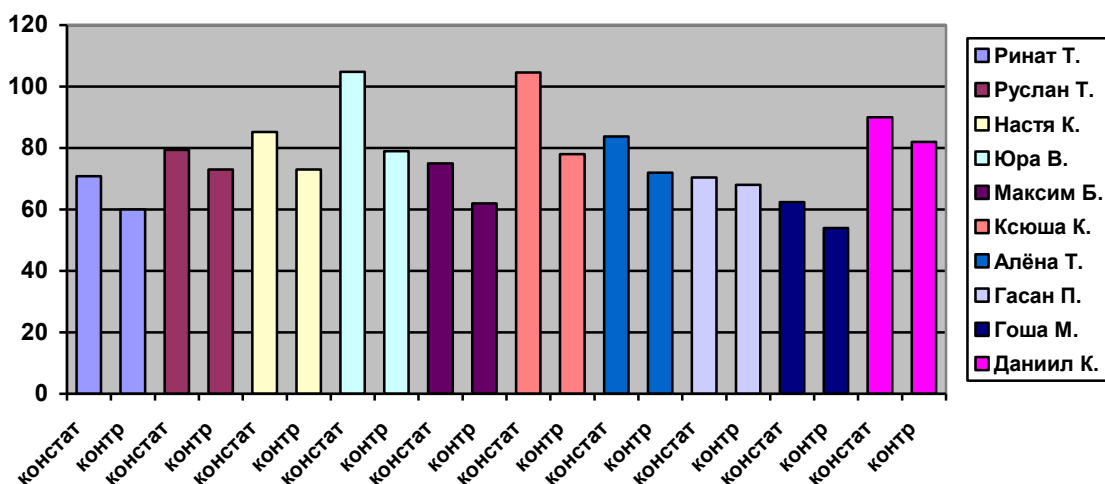


Диаграмма 7. Сравнительные данные по динамике устойчивости внимания школьников

Показатели по другим категориям внимания также изменились (Таблица 13).

Таблица 13.

Изменения показателей вработываемости и эффективности работы.

№	Имя, Ф.	1 / Т	2 / Т	1 / Т	2 / Т	1 / Т	2 / Т	1 / Т	2 / Т	1 / Т	2 / Т
		1	1	2	2	3	3	4	4	5	5
1	Ринат Т.	68	67	64	60	61	64	76	69	85	72
2	Руслан Т.	85	87	73	75	92	80	76	71	71	69
3	Настя К.	84	80	84	76	70	68	97	90	91	94
4	Юра В.	99	82	100	76	139	94	95	83	91	89
5	Максим Б.	51	53	80	65	67	60	105	71	72	66
6	Ксюша К.	91	89	92	70	124	78	119	82	97	79
7	Алёна Т.	68	60	75	61	109	58	94	69	73	73
8	Гасан П.	66	66	63	60	58	52	79	58	86	60
9	Гоша М.	61	57	56	56	59	61	70	65	66	69

10	ДаниилК.	86	72	91	81	97	86	76	65	100	92
----	----------	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	----

По тесту Бурдона тоже были выявлены изменения. Все дети показали хорошие показатели концентрации внимания – 100% детей выполняли задания в соответствии с высокими тестовыми нормами. Те дети, у кого были средние и низкие показатели, работали без ошибок, в соответствии с инструкцией, в отведенное время выполнили достаточно большой объем работы (Таблица 14).

Таблица 14.

Динамика результатов по методике «тест Бурдона».

№	Имя, Ф.	1 / кол-во просмотр строк	2 / кол-во просмотр.строк	1 / кол-во ошибок	2 / кол-во ошибок
1	Ринат Т.	12	12	3	1
2	Руслан Т.	12	12	8	4
3	Настя К.	12	12	0	4
4	Юра В.	9	12	2	0
5	МаксимБ.	12	12	9	2
6	Ксюша К.	12	12	1	2
7	Алёна Т.	12	12	2	0
8	Гасан П.	12	12	3	1
9	Гоша М.	12	12	21	3
10	ДаниилК.	12	12	2	0

По таблице видно, что явно видны изменения в количестве ошибок детей. Особенно яркие изменения произошли у Гоши М. – его количество ошибок снизилось в 7 раз. Однако, Настя К. и Ксюша К. увеличили почему-то количество ошибок. Это можно объяснить индивидуальным состоянием, самочувствием или все еще недостатками концентрации внимания на выполняемом задании. Возможно, у этих детей еще не произошел перенос приобретенных умений концентрации, полученный в ходе участия в

развивающей Программе, их внимание осталось еще в большей степени произвольным и обусловленным игровой мотивацией и интересом. Следовательно, в учебной деятельности этим детям требуется сознательное управление вниманием и использование вербальных средств регуляции своей деятельности (проговаривание, рассуждение, планирование).

По методике Пьерона-Рузера всего лишь один ребенок показал низкий уровень внимания. У остальных детей показатели улучшились. Мы считаем, что это тоже результат положительного влияния систематических упражнений и игр, проведенных нами с детьми (Таблица 15).

Таблица 15.

**Показатели динамики уровня концентрации внимания
по методике Пьерона-Рузера**

№	Имя, Ф.	1 / Уровень концентрации внимания	2 / Уровень концентрации внимания
1	Ринат Т.	высокий	Высокий
2	Руслан Т.	средний	Высокий
3	Настя К.	низкий	Средний
4	Юра В.	низкий	Средний
5	Максим Б.	средний	Высокий
6	Ксюша К.	низкий	Низкий
7	Алёна Т.	низкий	Средний
8	Гасан П.	высокий	Высокий
9	Гоша М.	средний	Высокий
10	Даниил К.	низкий	Средний

Таким образом, повторное изучение внимания детей младшего школьного возраста показало, что целенаправленные систематические задания и упражнения, предлагаемые детям в рамках внеурочной деятельности, способствуют улучшению показателей внимания. Внимание детей младшего школьного возраста постепенно становится произвольным, повышается продуктивность их деятельности, а устойчивость, концентрация

и переключаемость внимания увеличиваются.

На наш взгляд, данная система мероприятий может быть рекомендована к применению не только психологам начальной школы, но и педагогам, организующим внеурочную деятельность детей.

Выводы по второй главе

Целью нашего исследования была апробация комплекса игр и упражнений, направленных на коррекцию и развитие зрелых форм внимания с показателями произвольности, концентрации и объема. Апробация программы проводилась во внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста в ГБОУ СОШ № 51. В качестве испытуемых были отобраны учащиеся 2-го класса.

Экспериментальное исследование внимания и возможностей его коррекции и развития проводилось нами в три этапа. Первый этап решал задачи установления факта степени развитости внимания, его особенностей, качества и устойчивости, а также таких свойств внимания, как произвольности и объема. Второй этап – это этап разработки и апробации программы, представляющий собой комплекс игр и упражнений, направленных на достижение соответствия внимания возрастным нормам развития внимания. Третий этап – этап проверки эффективности организованного нами взаимодействия с детьми. Проверка проводилась путем изучения качеств и свойств внимания и выявления динамических изменений и появления необходимых качеств и свойств внимания.

Для решения диагностических задач первого этапа исследования нами были отобраны классические методики, рекомендованные специалистами. Из всех предлагаемых методик мы отобрали три – «Таблицы Шульте» (*Shultz tables*), тест Бурдона и методику Пьерона-Рузера.

После обработки полученных данных о внимании детей мы определили, что испытуемым, детям 8-ми лет, свойственен недостаточно высокий уровень внимания. Они быстро истощаются, часто бывают невнимательны, небрежны по отношению к инструкции, что негативно сказывается на общих результатах при выполнении заданий. Однако, среди испытуемых этого возраста были и такие дети, которые показывали стабильно высокие результаты. Их внимание уже к этому моменту было произвольно, устойчиво, они способны концентрироваться и удерживать на всем протяжении заданий.

Следующим этапом нашей работы была апробация Программы по развитию и коррекции внимания у младших школьников. Она построена на основании системно-деятельностного принципа и включает в себя задания, выполнение которых задействует все психические процессы ребенка в самостоятельной и активной деятельности, индивидуальной и групповой работе. При составлении Программы мы учитывали требования ФГОС НОО по организации внеурочной деятельности и внедряли в Программу активные развивающие и обучающие психолого-педагогические технологии, соответствующие рекомендациям нормативных документов. Задания отбирались в соответствии с требованиями психологической коррекции внимания у младших школьников. В качестве психологических технологий использованы различные игры – интеллектуальные, ролевые, подвижные, сюжетные.

Программа представляет собой цикл занятий в количестве 10, каждое занятие длилось 30-40 минут. Это было обусловлено общей организацией школьной активности детей в образовательном учреждении. Задания Программы позволяли одновременно развивать и отслеживать продуктивность внимания детей. Одним из направлений Программы были динамические (подвижные) игры детей. Их включение обеспечивало достижение коррекционно-развивающих целей, а также поддержанию интереса, обеспечению физиологических норм и требований, созданию

условий для смены деятельности, эмоциональной разрядке и положительного настроения на работу.

Для определения эффективности примененной Программы по развитию и коррекции внимания нам надо было установить динамику показателей изучаемого явления. Повторное изучение внимания детей младшего школьного возраста показало, что целенаправленные систематические задания и упражнения, предлагаемые детям в рамках внеурочной деятельности, способствуют улучшению показателей внимания. Внимание детей младшего школьного возраста становится произвольным, повышается продуктивность их деятельности, а устойчивость и концентрация внимания увеличиваются.

На наш взгляд, данная система мероприятий может быть рекомендована к применению не только психологам начальной школы, но и педагогам, организующим внеурочную деятельность детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Младший школьный возраст в возрастной психологии характеризуется как возраст, где меняется ведущая деятельность. Переход к школьному обучению всегда представляет определенные трудности, преодоление которых зависят от психологической готовности ребенка-дошкольника к обучению в школе - мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и коммуникативной.

Современные исследования отмечают тот факт, что при усвоении знаний нарушение функций внимания занимают одно из основных мест. Именно это определяет актуальность темы нашего исследования, направленного на выявления особенностей внимания учащихся и своевременной корректирующей работы по развитию свойств внимания в процессе внеурочной деятельности.

В научных исследованиях внимание анализируется с разных позиций и точек зрения. В отечественной психологии его изучают как элемент комплекса ориентировочно-исследовательской деятельности человека, благодаря которому возможен фокус на содержании образа и контроль за ним. Внимание также определяется с позиций направленности и сосредоточенности психической деятельности человека на значимых объектах.

Актуален в психологии и вопрос развития внимания, его онтогенетических изменений, изменений его категорий и свойств, а также факторов и условий, в которых внимание достигает своих высших возможностей.

По мере становления психики внимание переходит от врожденных особенностей и возможностей к социально и культурно приобретенным формам и видам, появляется произвольность и социальность внимания. Онтогенез внимания имеет определенные стадии – от непосредственного, которое проявляется в виде ориентировочных рефлексов у младенцев, до полноценного произвольного внимания у старших дошкольников, которое

продолжает свое развитие в дальнейшие периоды становления личности.

Для внимания младшего школьника все еще характерна произвольность, оно напрямую связано с интересом, яркостью стимулов, их новизной, объем внимания у них еще не велик, а распределение – слабое. Произвольность внимания развивается вместе с мотивацией - воля еще слаба, но значимые в этом возрасте мотивы (высокая оценка, похвала педагога), поддерживают активность и целенаправленность учебной деятельности.

Большую роль в развитии внимания играет организация условий, способных регулировать активность ребенка, управлять и стимулировать развитие его психических процессов. В период младшего школьного возраста развитие произвольного внимания является значимым показателем его соответствия нормам развития. Основные критерии качественного и сформированного внимания младшего школьника всегда выражаются опосредованно, т.е. отражаются в качестве и точном выполнении действий, на которые и направлено внимание.

Внимание имеет целостный и объединяющий характер. От его развития и качества функционирования зависит целостность восприятия и понимания ребенком мира, других людей, самого себя. Научные исследования внимания подтверждают необходимость специальной работы специалистов, направленной на развитие произвольного и послепроизвольного внимания, а если необходимо и его коррекции.

На современном этапе разработано и апробировано множество программ развития и коррекции внимания, которые включены в систему общего психического развития детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста. Все они построены по принципу последовательности, системности, целенаправленности и реализуются, посредством построения заданий, исходя из доступности, но с опережением, с ориентацией на, так называемую, «идеальную» норму и зону ближайшего развития ребенка. Для этих условий внеурочная деятельность, которая является важной и емкой частью школьной жизни ребенка, предоставляет большие возможности для

внедрения и реализации развивающих и коррекционных методов и приемов, которые так же системно и целенаправленно будут решать вопросы детского развития.

Коррекционно-развивающая работа психолога, внедренная в систему внеурочной деятельности, будет эффективно решать как задачи психологического сопровождения, так и задачи общеобразовательного учреждения в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Целью нашего исследования была апробация комплекса игр и упражнений, направленных на коррекцию и развитие зрелых форм внимания с показателями произвольности, концентрации и объема. Апробация программы проводилась во внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста в ГБОУ СОШ № 51. В качестве испытуемых были отобраны учащиеся 2-го класса.

Экспериментальное исследование внимания и возможностей его коррекции и развития проводилось нами в три этапа. Первый этап решал задачи установления факта степени развитости внимания, его особенностей, качества и устойчивости, а также таких свойств внимания, как произвольности и объема. Второй этап – это этап разработки и апробации программы, представляющий собой комплекс игр и упражнений, направленных на достижение соответствия внимания возрастным нормам развития внимания. Третий этап – этап проверки эффективности организованного нами взаимодействия с детьми. Проверка проводилась путем изучения качеств и свойств внимания и выявления динамических изменений, появление необходимых качеств и свойств.

Для решения диагностических задач первого этапа исследования нами были отобраны классические методики, рекомендованные специалистами. Из всех предлагаемых методик мы отобрали три – «Таблицы Шульце» (*Shultz tables*), тест Бурдона и методику Пьерона-Рузера.

После обработки полученных данных о внимании детей мы определили, что испытуемым, детям 8-ми лет, свойственен недостаточно

высокий уровень внимания. Они быстро истощаются, часто бывают, невнимательны, небрежны по отношению к инструкции, что негативно сказывается на общих результатах при выполнении заданий. Однако, среди испытуемых этого возраста были дети, которые показывали стабильно вполне высокие результаты. Их внимание уже к этому моменту было произвольно, устойчиво, они были способны концентрироваться и удерживать внимание на всем протяжении заданий.

Следующим этапом нашей работы была апробация Программы по развитию и коррекции внимания у младших школьников. Она построена на основании системно-деятельностного принципа и включает в себя задания, выполнение которых задействует все психические процессы ребенка в самостоятельной и активной деятельности, индивидуальной и групповой работе. При составлении Программы мы учитывали требования ФГОС НОО по организации внеурочной деятельности и внедряли в Программу активные развивающие и обучающие психолого-педагогические технологии, соответствующие рекомендациям нормативных документов. Задания отбирались в соответствии с требованиями психологической коррекции внимания у младших школьников. В качестве психологических технологий использованы различные игры – интеллектуальные, ролевые, подвижные, сюжетные.

Программа представляет собой цикл занятий в количестве 10, каждое занятие длится 30, максимум 40 минут. Это было обусловлено общей организацией школьной активности детей в образовательном учреждении. Задания Программы позволяли одновременно развивать и отслеживать продуктивность внимания детей. Одним из направлений Программы были динамические (подвижные) игры детей. Их включение обеспечивало достижение коррекционно-развивающих целей, а также поддержанию интереса, обеспечению физиологических норм и требований, созданию условий для смены деятельности, эмоциональной разрядке и положительного настроения на работу.

Для определения эффективности примененной Программы по развитию и коррекции внимания нам надо было установить динамику показателей изучаемого явления. Повторное изучение внимания детей младшего школьного возраста показало, что целенаправленные систематические задания и упражнения, предлагаемые детям в рамках внеурочной деятельности, способствуют улучшению показателей внимания. Внимание детей младшего школьного возраста становится произвольным, повышается продуктивность их деятельности, устойчивость и концентрация увеличиваются.

На наш взгляд, данная система мероприятий может быть рекомендована к применению не только психологам начальной школы, но и педагогам, организующим внеурочную деятельность детей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.)» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/922>
2. Андерсон, Дж. Р. Когнитивная психология [Текст] / Дж. Р. Андерсон. - СПб.: Питер, 2002. - 496 с.
3. Батуев, А. Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем [Текст] / А. Батуев. – СПб.: Питер, 2010. – 320 с.
4. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Изд-во: Генезис, 2000. - 304 с.
5. Богданова, Т., Варламова, О. Диагностика и коррекция познавательной сферы младших дошкольников с отклонениями в развитии [Текст] / Т. Богданова, О. Варламова. - М.: Издательство: Национальный книжный центр, 2016. - 112 с.
6. Бруннер, Е. Ю. Лучше, чем супервнимание: Методики диагностики и психокоррекции: Психология внимания; Оценочные тесты; Развивающие игровые упражнения. Серия: Психологический практикум [Текст] / Е.Ю. Брунер. - Ростов-н/Д: Феникс, 2006. - 320 с.
7. Бурменская, Г. В. Хрестоматия по детской психологии [Текст] / Г.В. Бурменская. - М.: МПСИ, 2008. – 656 с.
8. Валентинов, В. 150 веселых игр [Текст] / В. Валентинов. - СПб.: Литера, 2002. - 192 с.
9. Величковский, Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. В 2 томах. Том 1. [Текст] / Б.М. Величковский. – М.: Изд-во: Смысл, - 2006. - 448 с.
10. Внеурочная деятельность. 1-11 классы. Теория и практика [Текст]: учебное пособие / сост. А. Енин. - М.: Изд-во: ВАКО, 2015. - 288 с.
11. Вундт, В. Введение в психологию [Текст] / В. Вундт. - М.: Изд-во: Комкнига, 2007. - 168 с.

12. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Лабиринт, 2012. - 362 с.
13. Гайштут, А. Г. По ступенькам к развитию внимания, памяти, логики [Текст] / А.Г. Гайштут. - Издательство: Початкова школа. - 2005. - 143 с.
14. Гальперин, П. Я., Кабыльницкая, С. Л. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. - М.: Издательство московского университета, 1974. - 102 с.
15. Ганошенко, А. В. Книга о развитии памяти и внимания [Текст] / А.В. Ганошенко. - Изд.: МПИС, 2001. - 101 с.
16. Гиппенрейтер, Ю. Б., Введение в общую психологию [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во: АСТ, 2015. - 352 с.
17. Гордон, К., Хаггинс-Купер, Л. Самый умный ребенок. Теория множественности интеллекта. Как развить интеллект, таланты и способности [Текст] / К. Гордон, Л. Хаггинс-Купер. – М.: Изд-во: АСТ, 2015. – 160 с.
18. Григорьев, Д. В., Степанов, П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст] / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
19. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. - М.: Изд-во: Академический Проект, 2000. - 3-е изд., перераб. и доп. - 184 с. - (Руководство практического психолога).
20. Дормышев, Ю. Б., Романов, В. Я. Психология внимания [Текст] / Ю.Б. Дормышев, В.Я. Романов. - М.: Изд-во: Флинта, 2007. - 376 с.
21. Дубровина, И. В. Практическая психология образования [Текст]: учебное пособие / И.В. Дубровина. - СПб.: Питер, 2009. - 592 с.
22. Евладова, Е. Внеурочная деятельность в свете требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования. [доклад] / - <http://socialnauki.ru/?p=900>

23. Истратова, О., Эксакусто, Т. Психолог в начальной школе. Справочные материалы [Текст] / О. Истратова, Т. Эксакусто. – М.: Изд-во: Феникс, 2015. – 406 с.
24. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду [Текст] / Р.Р. Калинина. - СПб.: Изд-во: Речь, 2003. – 144 с.
25. Корректирующая проба (Тест Бурдона) // Альманах психологических тестов [Текст] / сост. Р. Римский, Р. Римская. - М.: Изд-во: КСП, 1995. – 400 с. - С. 107-111.
26. Крылов, А. А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии [Текст] / А.А. Крылова, С.А. Маничева. - СПб.: Изд-во: Питер, 2002. - 506 с.
27. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Изд-во: Книга по требованию, 2012. - 392 с.
28. Лобанов, А. Когнитивная психология. Учебное пособие [Текст] / А. Лобанов / Серия: Высшее образование. Бакалавриат. - М.: Издательство: Инфра-М, 2012. – 376 с.
29. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Р. Лурия. - СПб.: Изд-во: Питер, 2006. - 320 с.
30. Лучшие психологические тесты для школьного психолога [Текст] / Сост. Г. Колесникова. - М.: Изд-во: Феникс, 2016. - 147 с.
31. Маркова, А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте [Текст] / А.К. Маркова, А.Г. Лидерс, Е.Л. Яковлева. - Петрозаводск: Карельский НМЦПКПК, 1992. - 180 с.
32. Машталь, О. Лучшие методики развития внимания у детей [Текст] / О. Машталь. – СПб.: Издательство: Наука и техника, 2008. - 304 с.
33. Мухина, В. С. Развитие внимания, памяти и воображения // Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество

- [Текст] / В.С. Мухина. - 7-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 456 с. - С. 202-203.
34. Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - М.: Изд-во: Владос, 2001. – 256 с.
35. Обухова, Л. Г. Возрастная психология [Текст] / Л.Г. Обухова. – М.: Изд-во: Юрайт, 2016. – 460 с.
36. Ольшанская, Е. В. Развитие мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения, речи: Игровые задания [Текст] / Е.В. Ольшанская. - М.: Изд-во: Первое сентября, 2004. - 96 с.
37. Осипова, А. А., Малашинская, Л. И. Диагностика и коррекция внимания [Текст] / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. - М.: Изд-во: Сфера, 2004. – 104 с.
38. Пастернак, Н. Психология воспитания [Текст] / Н. Пастернак. – М.: Изд-во Академия, 2008. – 224 с.
39. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. Б. Бим-Бад. – М.: Изд-во: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 528 с.
40. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями и дополнениями 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011г., 18 декабря 2012г., 29 декабря 2014г., 18 мая, 31 декабря 2015г.) / Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/197127/#ixzz49b88stVh>
41. Психология внимания [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Л. Романова. - М.: Изд-во: АСТ, 2008. – 704 с.
42. Развитие пространственно-временных ориентиров ребенка в играх, тренингах, тестах [Текст] / Автор-сост. Мазепина Т.Б. - Ростов н/Д: Издательство: Феникс, 2002. - Серия: Мир вашего ребенка.

43. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2015. – 718 с.
44. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: Изд-во: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. – 400с.
45. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст] / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2014. – 256 с.
46. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2015. – 184 с.
47. Тихомирова, Л. Ф. Упражнения на каждый день: развитие внимания и воображения дошкольников [Текст] / Л.Ф. Тихомирова. - Ярославль: Академия развития, 2002. – 240 с.
48. Тренинг интеллектуальных способностей: задачи и упражнения [Текст] / Сост. И.К. Королев. - СПб.: Питер, 2006. - 128 с.
49. Ухтомский, А. А. Избранные труды [Текст] / А.А. Ухтомский. - М.: Изд-во: Книга по требованию, 2012. – 369 с.
50. Фаликман, М. В. Общая психология. В 7 томах. Том 4. Внимание [Текст] / М.В. Фаликман. – М.: Академия, 2010. – 480 с.
51. Фьюсел, Б., Лихач, А. В. Супермозг. Тренинг памяти, внимания и речи [Текст] / Б. Фьюсел, А.В. Лихач. - М.: Феникс, 2007. - 224 с.
52. Хрипкова, А. Г. Мир детства: Младший школьник [Текст] / А.Г. Хрипкова. - М.: Педагогика, 1981. - 400 с.
53. Чурикова, Н. И. Как вывести психологию внимания из теоретического тупика [Текст] / Н.И. Чурикова // Вопросы психологии. - 2008. - №5. - С.13-30.
54. Эльконин, Д. Б. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М.: Просвещение, 1981. – 157 с.

55. Ясюкова, Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: Методическое руководство [Текст] / Л.А. Ясюкова. - В 3 ч. - Ч. 1-2. - М.: Изд-во: Когнито-центр, 2006. – 106 с.